

学校適応の定義

— 児童・生徒が学校に適応するという事 —

原田 克巳, 竹本 伸一*

The Definition of School Adjustment

— What is School Adjustment for Children —

Katsumi HARADA, Shinichi TAKEMOTO

学校適応と心理教育的援助サービス

今日、学校現場では、いじめや不登校などの不適応行動が問題視されており、これらの問題に対処するため、学校は様々な心理教育的援助サービスの提供に努めている。心理教育的援助サービスとは、学校教育の一環として、一人ひとりの子どもが発達し、学校で生活する上で出会う問題状況の解決を援助するサービスであり（石隈, 1999）、一次的援助サービス、二次的援助サービス、三次的援助サービスといった三段階の水準に分けてそれぞれ概念化されている（石隈, 1996）。したがって、児童・生徒への援助方針を模索する際には、援助の対象となる児童・生徒のニーズや適応水準などを考慮しながら適切な心理教育的援助サービスを選択することが望ましい。

心理教育的援助サービスの第一段階である一次的援助サービスとは、発達上の課題や教育上の課題を遂行する上ですべての子どもが持つ援助ニーズに対応するサービスであり（石隈, 2004）、近藤（1994）を参考にすれば促進的援助と予防的援助に分類することができる。促進的援助は対人関係の形成や学習に関する基礎的な能力の開発を援助するサービスであり、予防的援助は多くの子どもが出会う課題を予測してその課題への準備を前もって援助するサービスである。また、二次的援助サービスとは、登校を渋る子どもなど、学習面、心理・社会面、進路

面、健康面の問題で教育上の配慮を必要とする子どもへの援助であり、三次的援助サービスとは、長期欠席、いじめ、非行、LD などの問題で個別に特別な援助が必要な子どもに対する援助である（石隈, 1998）。

このように、心理教育的援助サービスは段階を問わず、児童・生徒が学校生活に適応できるようになることを最終的な目的として行われているという点で共通している。しかし、児童・生徒が学校生活に適応するというのはどういうことなのかということ、すなわち学校適応の定義については研究間で様々であり、学校適応の指標や介入の効果検証の仕方には統一性が見られないのが現状である。効果的な心理教育的援助サービスを提供するためには、児童・生徒の学校適応水準を適切にアセスメントしてから援助方針を模索する必要があるにも関わらず、このように学校適応の定義自体が曖昧なままではアセスメントは行うことができて、得られた情報が多義的に解釈される可能性が高く、児童・生徒のニーズに即した心理教育的援助サービスの提供に支障をきたすことが予想される。したがって、適切な心理教育的援助サービスを提供するためには、教育に携わる者が学校適応という概念に関してある程度共通した認識を持つ必要があると考えられるため、本論文では、学校適応の包括的な定義を提唱することを目的とする。

学校適応に関する諸定義

学校の中心にあるのは教育活動であるため、学校適応を定義する際には教育活動が持つ性質を十分考慮する必要があると考えられる。橘川・高野 (2005) は、“教育活動は児童・生徒を、知的に情緒的に行動的に、人的・社会的・物理的環境へ適応させるために行われていると言っても過言ではない”と述べ、学校適応を、ストレスの身体症状がなく、規則や慣行に少しもはずれることのないという消極的な見方ではなく、児童・生徒自らが積極的に学校活動や友人関係に挑み、自らを成長させる教育的課題であると位置づけている。したがって、学校適応には、学校のカリキュラムや教科学習などに対する能力的適応、学校や学級などの集団活動における対人関係の適応、校内の規則や伝統や慣習などに対する社会的適応など、幅広い側面の適応問題が含まれると考えられる(橘川・高野, 2005)。

同様の考え方として、石津 (2007) は、学校適応を、学校環境(文化)への適応と心身の適応に分割して並列に捉えるのではなく、学校環境への適応と子ども自身の学校環境に対する重みづけの交互作用の観点を含めて捉えている。また、中本・森・屋良 (2007) も、学校適応を、学校の要求する環境因子(友人や教師との対人関係、学業)を単に充足した状態ではなく、生徒側の欲求をも充足した状態であると定義して

いる。

しかし、一方で異なる定義も見られ、例えば、Perry & Weinstein (1998) は、学校適応を、学業的機能、社会的機能、行動的機能の3つの機能から捉えている (Figure 1)。学業的機能とは学業達成度によって測られる学習に関する技術の獲得と、期待や自己効力感などの学習への動機づけであり、社会的機能とは仲間からの人気や友達との関係の質、所属感や社会的目標を含む仲間や大人との対人関係のことであり、行動的機能とは役割行動と注意・感情の自己制御を含むものである(大対・大竹・松見, 2007)。

そして、大対他 (2007) は、Perry & Weinstein (1998) の研究に基づいて「学校適応アセスメントのための三水準モデル」を提唱しており (Figure 2)、学校適応を、個人の行動が学校環境において強化される状態であると定義している。また、学校適応アセスメントのための三水準モデルにおいて学校適応は、学業的機能、社会的機能、行動的機能という3つの機能が階層構造をなして成立していると捉えられており、子どもがどの程度適応的な行動を取れるのかという行動的機能を基盤として子どもの行動が強化された結果、社会的機能や学業的機能が影響を受け、個人と環境の相互作用によって学校での適応感が決定されるとしている。

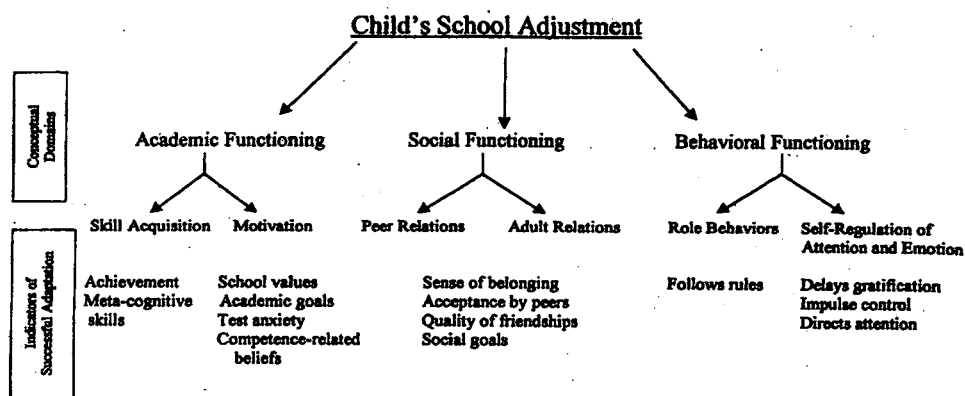
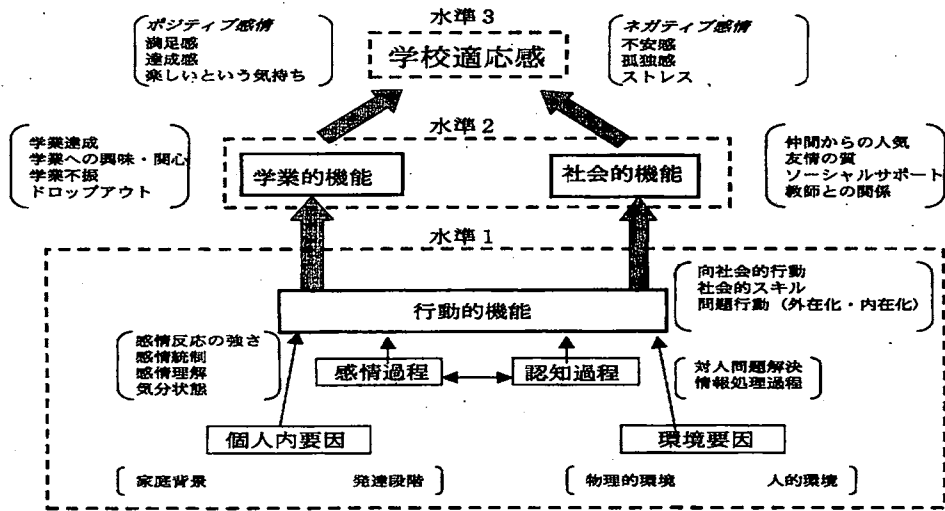


Figure 1 School adjustment: Domains of functioning and outcomes associated with transition to school. (Perry & Weinstein, 1998)



注) 点線の四角は各水準、実践の四角は各水準内に含まれるアセスメントの変数を表す。括弧内は変数の指標の具体例を示している。太い矢印は水準間の関係、細い矢印は水準内の関係をそれぞれ意味する。

Figure 2 学校適応アセスメントの三水準モデル (大対他, 2007)

以上のように、学校適応の定義やその捉え方は研究者によって様々であり、何をもって子どもが学校生活に適応しているとするのかという点については統一された見解が得られていない。このように学校適応の定義が研究者間で一致していないのは、そもそも「適応」という概念が明確に定義されていないことに由来すると考えられる。例えば、石津 (2007) や中本他 (2007) は、適応を、個人と環境の調和であると捉えているが、大対他 (2007) は、個人と環境の相互作用の中で環境から最大限の強化を受けるように行動を修正していくことであるとの考え方を採用している。前者は個人と環境を並列的に捉えているのに対して、後者は個人よりも環境の方を重要視して捉えており、それぞれの文脈で用いられる「適応」という概念には若干異なる点があるといえよう。

適応に関する諸定義

学校適応に関する定義が様々である理由の一つとして、適応という概念の捉え方の違いが想定されるため、学校適応の定義づけに先立って

適応という概念の定義づけを行う必要があると考えられる。ただ、学校適応の定義と同様に、適応の定義も研究者によって様々であり、例えば、適応という概念はこれまで以下のように定義づけられてきた。

①適応とは、環境の諸条件と個体の諸条件との間に成立する関係であって、両者がなにかの点で一致または調和の関係にある場合に、その個体はその環境に対して適応状態にあるという (戸川, 1956)。

②適応とは、人が、その内的欲求と環境との間により調和的な関係を作り出そうとして、行動を変えていく連続的な過程である (長島, 1964)。

③適応とは、個体にとって阻害的でなく安定をもたらしており、社会のもつ価値、規範、秩序に合致していることである (坂田・一谷, 1965)。

④適応とは、主体としての個人が、その欲求を満足させながら環境の諸条件のあるものに、調和的な関係をもつ反応をするように、多少とも自分を妥協させる過程である (北村, 1965)。

⑤適応は個人の特徴だけではなく、環境との

適合性によっても規定されており、個人が環境からの要請と適合した属性をもつときは、環境からの要請と適合しない属性をもつときよりも適応的である (Lerner, 1983; 大久保・加藤, 2005)。

⑥適応とは、人と環境との「関係」を表す概念であり、両者が調和した状態を適応といい、不幸にして環境と個人との間に緊張や葛藤が生じている場合を「不適応」とか「適応障害」という (福島, 1989)。

⑦適応とは、生体が環境からの要請に応じると同時に、自分自身の要求をも充足しながら、環境との調和した関係を保つことをいう (佐々木, 1992)。

⑧適応—不適応は人と環境との関係性から捉えられ、適応を考えるうえでは両者の適合性が常に焦点となる (石津, 2007)。

これらの定義は、適応を、人と環境との関係を表す概念であると捉えているという点において共通している。一方、適応を状態と捉えるか過程として捉えるかについては議論の余地がある。しかし、適応とは積極的努力と成長の問題であるから、成功したとか失敗したとかいった最終結果ではなく、過程としての適応を考えなければならない (Lazarus, 1961) という指摘の通り、適応を過程として捉え、状態の変化を含むものとするのが望ましいと考えられる。したがって、先行研究の概観から、適応とは、個人が環境との関係を良好に保ち、調和的な関係を築いている状態、およびその状態に至る過程であると捉えることができよう。

過剰適応

先行研究における様々な適応の定義から、適応とは人と環境との関係を良好に保つことであると捉えることができる。しかし、これを適応の定義とすると、外面的には環境からの要請をうまくこなしながらも、心理的にはストレスや不満を感じている状態を適応と捉えて良いのかどうかという疑問が生じる。

個人が環境との関係を良好にするために内的な欲求を抑圧した状態は適応の行き過ぎや必要以上の適応 (宮本, 1989), すなわち過剰適応であると考えられるが、過剰適応的であることによって生じるストレスが将来の不適応を予測する可能性があることが指摘されている (石津・安保, 2008)。よって、過剰適応を適応ではないとする立場を取るならば、前述の適応の定義は不十分であり、より適切な定義に導くためには過剰適応も考慮して適応を定義しなければならないと考えられる。そして、そのためには過剰適応という概念を整理し、その定義や特徴を把握する必要があるだろう。

過剰適応の定義も、適応の定義と同様に様々であり、例えば、桑山 (2003) は、大人の望んでいることに敏感で、大人の価値観で生活し、常に大人の動きに気を配って先回りをして迷惑をかけまいと振舞い、大人にとって都合のよい子を過剰適応の子どもと定義している。その一方で、石津 (2006) は、過剰適応とは、環境からの要求や期待に個人が完全に近い形で従おうとすることであり、内的な欲求を無理に抑圧してでも、外的な期待や要求に応える努力を行うことを指すとしている。そして、石津・安保・大野 (2007) は過剰適応に関する先行研究を概観した上で、過剰適応を、大人や重要な他者が期待する適応 (外的適応) に応えるために、内的欲求や感情を抑制する傾向である、と包括的に定義している。さらに、この定義を踏まえ、石津・安保 (2008) は、過剰適応を、個人の特性的な内的側面を反映するものと、他者志向的行動や他者の期待に沿う行動を行うことによって外的適応を支えるといった適応方略とに分けて捉え、過剰適応の高次因子モデルを提唱している (Figure 3)。

石津・安保 (2008) の「過剰適応の高次因子モデル」が過剰適応を内的側面と外的側面から捉えているように、適応とは人と環境との関係であるから、適応は、個人の特徴によって規定される内的側面 (内的適応) と環境への働きか

けである外的側面（外的適応）に分けて捉えることができよう。したがって、以下、適応を、内的適応と外的適応に分けて捉え、内的適応と外的適応の二側面から過剰適応の概念を理解し、先行研究における適応の定義を補填することにする。

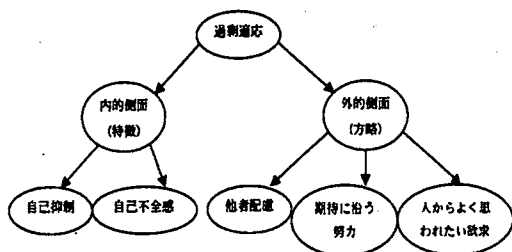


Figure 3 過剰適応の高次因子モデル
(石津・安保, 2008)

内的適応と外的適応から捉えた適応の定義

内的適応は心理的適応とも呼ばれ、幸福感や満足感、充実感などのポジティブな感情を抱き、心的状態が安定していることを意味するのに対して、外的適応は社会的・文化的適応とも呼ばれ、個人が生活している社会的・文化的環境に対する順応を意味する。このように、適応を内的適応と外的適応に分けて捉えると、過剰適応の「適応」とは外的適応の面に相当し、過剰適応的な状態とは、外的適応が過剰なために内的適応が困難に陥っている状態であるといえよう（桑山, 2003）。

また、内的適応と外的適応をより発達的な観点から捉えた概念として個性化と社会化があげられるが（伊藤, 1993）、人格の形成はこの個性化と社会化のダイナミックな統合という形で行われるため（返田, 1996）、内的適応と外的適応、あるいは個性化と社会化は密接に関連した概念である。つまり、内的適応と外的適応は相反することもあるが、互いに強く関連し合っているため（伊藤, 1993）、両者のバランスをうまく保つことによって健全な生活が行われる（吉田,

1992）ことを考慮すると、外的適応は内的適応の影響を受け、逆に、内的適応も外的適応の影響を受けるため、適応は、内的適応と外的適応の単純加算によって把握されるものではないと考えられる。したがって、適応を定義する際には、「適応＝内的適応＋外的適応＋内的適応と外的適応の相互作用」という関係を考慮するのが望ましく、適応とは、内的適応と外的適応のバランスがうまく保たれている状態、およびその状態へ至る過程であると捉えることができよう（Figure 4）。

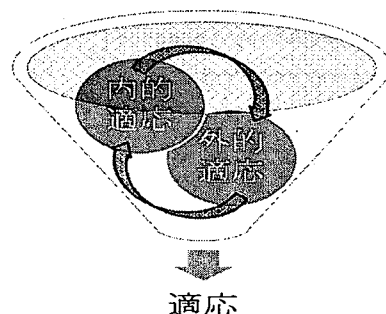


Figure 4 適応の構造モデル

適応の評価者から捉えた適応の定義

適応は内的適応と外的適応によって表現されるが、適応の水準を評価することを考える場合、適応—不適応の評価を下す主体によって重視する適応の側面は異なることが予想される。適応に関する研究が、ソシオメトリックテストなどを用いた客観的適応の研究と、適応感尺度などを用いた主観的適応の研究の2つに大きく分けられる（大久保, 2004）のは、適応を他者が評価するのか、自らが評価するのかによって適応の捉え方は異なることを示しており、適応を定義する場合には、主観的適応と客観的適応についても考慮する必要があるといえよう。

適応に関する従来の尺度は、学校生活満足度尺度（河村, 1999a ; 1999b）や学校への適応感尺度（大久保, 2005）を筆頭として主観的な適応感を測定した尺度が多い。適応感は、“個人が

自己を良い適応の状態であると意識していることで、生活における安定感、充実感、生きがい感”（加藤・石川・田中・落合・高義・堀，1981）や“個人の内的現実に着目した安心感や充実感”（反町，1994），“個人が環境と適合していると意識していること”（大久保・青柳，2002），“個人と環境の適合の感覚”（大久保・長沼・青柳，2003）などのように定義されており，適応感を規定するものは個人と環境との主観的な関係であること（谷井・上地，1994），および，適応感とは適応の過程よりも状態を表す指標である（大久保，2005）ことを踏まえると，適応に関する先行研究では，主に状態としての主観的適応が強調されてきたと考えられる。

しかし，人間が他者との関わりの中で生活していることを考えれば，主体からの視点だけでなく，他者の視点からも適応を捉える必要があることは言うまでもない（岡田，2004）。つまり，適応とは個人と環境との関係性を表す概念であるから，主観的適応および客観的適応の両面において適応水準を判断するのが望ましく，片方だけが良好であつてもう一方が良好でない場合は適応ではないと判断するべきであろう。

以上より，適応とは，個人と環境との関係を表す概念であり，主観的および客観的に，内的適応と外的適応のバランスがうまく保たれている状態，およびその状態へ至る過程であると定義づけられる。

学校適応における内的適応と外的適応

これまでの学校適応に関する尺度は主として内的適応を測定対象としているものが多いのに対して，外的適応を測定対象とした尺度は非常に少ない。これはすなわち，外的側面から学校適応を捉えた研究が不十分であることを示していると考えられる。内的適応が個人評価に基づく適応の側面であるのに対して，外的適応は環境からの評価に基づく適応の側面であり，変化の激しい現代社会では環境自体が変化していくために環境からの評価も変容しやすくなってい

ることから，外的適応の判断基準は曖昧であると考えられる。つまり，社会の仕組みが複雑になり，外界の変動も以前とは比較にならないほど大きく，価値観も多様化し，どのような環境に順応すれば適応といえるのか，一義的に判断し得なくなっているのである（遠藤，1991）。

しかし，学校適応に関する定義をより厳密なものにするためには，学校適応における外的適応，すなわち学校側が児童・生徒に対して何を要請しているのかという点を明確にする必要がある。また，日本全国で公教育がなされている以上，どのような学校においても共通して要求される課題や規則は存在すると考えるのが自然であろう。そこで本論文では，学校適応の外的側面について以下の4点を指摘する。

第一に，学校生活の大半の時間が学習活動に費やされることや，教科学習をはじめとする学習活動が学校の主たる活動であることから（橋川・高野，2007），児童・生徒は学校段階や地域を問わず共通して学習活動への積極的参加を求められている。また，平成20年3月告示の学習指導要領では，つまずきやすい内容の繰り返し学習や観察・実験，レポートの作成，論述などの学習活動を充実させることを目的として，総授業時数が，小学校6年間で278時間，中学校3年間で105時間，それぞれ増加することが盛り込まれており（文部科学省，2008），学習活動は今後ますます重要視されてくると考えられる。したがって，学習活動は学校における外的適応の要因として必要不可欠であるといえよう。

第二に，学校ではクラスメイトや教師など，様々な人と共に生活する場であることから，対人関係を円滑にしていくことは必須であろう。先行研究において，学校適応が対人関係やソーシャルスキルとの関連で検討されているものが比較的多い（大対他，2007）のは，学校生活において対人関係に関する適応が求められていることを示唆していると考えられる。また，児童・生徒が不登校に陥る原因として対人関係の問題が指摘されていることから対人関係の充実

学校における外的適応の要因のひとつであろう。

第三に、進路の決定があげられる。子どもたちが明確な目的意識を持って日々の学業生活に取り組む姿勢や主体的に自己の進路を選択・決定できる能力を身に付けさせるためにキャリア教育が推進されており（文部科学省，2006），学校は規定の年限が過ぎれば卒業していく場所であるから，卒業後の進路を能動的に考え，選択していくことは児童・生徒にとって必須であるといえよう。

第四に，精神のおよび身体的健康の維持があげられる。健康の維持はすべての活動の基礎をなすものであるから，学校だけでなくすべての環境から要請される課題であろう。文部科学省（2008）は，平成20年3月告示の学習指導要領における改訂のポイントとして，豊かな心や健康やかな体の育成のための指導の充実をあげ，運動を通じて体力を養うとともに，望ましい食習慣など健康的な生活習慣を形成することが必要であるとしている。そして，文部科学省は学校における健康教育を充実させるために，食生活に関する教育の充実，学校安全及び心のケアの充実，学校保健の推進の3つの分野について各種施策を講じている。

以上，学校適応における外的適応の要因として4点を指摘したが，これらの4要因は，学校心理学における指導サービスや援助サービスの学習面，心理・社会面，進路面，健康面（石隈，1999）と共通している。これには，指導サービスや援助サービスが児童・生徒を学校に適応させることを主な目的として行われていることが関連していると考えられ，指導サービスや援助サービスが内的適応への援助でもあることを考慮するならば，学校適応における内的適応と外的適応は共通した部分も多く，非常に密接に関連しているといえよう。

学校適応の包括的定義

適応，過剰適応，内的適応と外的適応，主観的適応と客観的適応，適応感などの各概念を踏まえ，以下，学校適応の包括的な定義づけを行

う。

適応は個人と環境との関係を表す概念であるから，学校適応とは，児童・生徒と学校環境との関係を表す概念であると考えられ，学校適応における内的適応とは，学校生活にポジティブな感情を抱いていること，同様に，学校適応における外的適応とは，学校からの要請を順次解決していることであるといえよう。したがって，学校適応とは，主観的にも客観的にも，児童・生徒が学校生活を肯定的に捉えており，かつ，学校側からの要請にも適切に応えている状態，およびその状態に至る過程である，と定義される。

まとめと今後の課題

本研究では，学校適応の定義が一貫していなかったために学校適応の指標や介入の効果検証の仕方には統一性が見られないことを踏まえ，学校適応の包括的な定義づけを行った。その結果，適応とは，主観的および客観的に，内的適応と外的適応のバランスがうまく保たれている状態，およびその状態へ至る過程であると定義づけられた。ちなみに，内的適応とは，幸福感や満足感を抱いていることを意味し，外的適応とは，社会的・文化的環境からの要請を順次解決していることを意味する。そして，この適応の定義を用いて，学校適応とは，主観的および客観的に，児童・生徒が学校生活を肯定的に捉えており，かつ，学校側からの要請にも適切に応えている状態，およびその状態に至る過程である，と定義された。

今後は，本研究で得られた学校適応の定義に基づいて，学校適応を適切にアセスメントする方法の提案が望まれる。なぜなら，児童・生徒の学校適応水準を適切に把握することは，適切な心理教育的援助サービスの提供に直結するからである。

引用文献

- 遠藤由美 (1991). 理想自己に関する最近の研究動向—自己概念と適応の関連で— 上越教育大学研究紀要, 10, 19-35.
- 福島章 (1989). 性格と適応 本明寛・依田明・福島章・安香宏・原野広太郎・星野命(編) 性格心理学講座3 適応と不適応 金子書房 Pp.3-37.
- 石隈利紀 (1996). 学校心理学に基づく学校カウンセリングとは カウンセリング研究, 29, 226-239.
- 石隈利紀 (1998). 学校臨床 下山晴彦(編) 教育心理学Ⅱ—発達と臨床援助の心理学— 東京大学出版会 Pp.155-183.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 石隈利紀 (2004). 学校心理学とその動向—心理教育的援助サービスの実践と理論の体系をめざして— 心理学評論, 47, 332-347.
- 石津憲一郎 (2006). 過剰適応尺度作成の試み 日本カウンセリング学会大会発表論文集, 39, 137.
- 石津憲一 (2007). 中学生の学校環境に対する主観的重みづけと学校適応—心身の適応との関係から— カウンセリング研究, 40, 225-235.
- 石津憲一郎・安保英男 (2008). 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, 56, 23-31.
- 石津憲一郎・安保英男・大野陽子 (2007). 過剰適応研究の動向と課題—学校場面における子どもの過剰適応— 学校心理学研究, 7, 47-54.
- 伊藤美奈子 (1993). 個人志向性・社会志向性尺度の作成及び信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 64, 115-122.
- 加藤隆勝・石川透・田中祐次・落合良行・高義秀明・堀哲造 (1981). 現代青少年の人間関係と適応感 (I)—研究の目的・方法— 日本教育心理学会総会発表論文集, 23, 566-567.
- 河村茂雄 (1999a). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(I)—学校生活満足度尺度(中学生用)の作成— カウンセリング研究, 32, 274-282.
- 河村茂雄 (1999b). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発—学校生活満足度尺度(高校生用)の作成— 岩手大学教育学部研究年報, 59, 111-120.
- 橘川真彦・高野玲子 (2007). 中学生における学校適応感に影響を及ぼす要因(2)—学習活動適応感及び進路問題適応感について— 宇都宮大学教育学部紀要(第1部), 57, 1-17.
- 北村晴朗 (1965). 適応の心理 誠信書房
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学— 東京大学出版会
- 桑山久仁子 (2003). 外界への過剰適応に関する一考察—欲求不満場面における感情表現の仕方を手がかりにして— 京都大学大学院教育学研究科紀要, 49, 481-493.
- Lazarus, R. S. (1961). *Personality and adjustment*. New York: McGraw-Hill.
- (Lazarus, R. S. 帆足喜与子(訳) (1966). 個性と適応 岩波書店)
- Lerner, J. V. (1983). The role of temperament in psychosocial adaptation in early adolescents: A test of a "goodness of fit" model. *Journal of Genetic Psychology*, 143, 49-157.
- 宮本忠雄 (1989). 過剰適応 青年心理, 76, 37-40.
- 文部科学省 (2006). 小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—
- 文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領(平成20年)
- 長島貞夫 (1964). よりよい適応の指導 牛島義友・白井常・三井為友・山本晴雄・依田新(編) 講座 家庭と学校 2 しつけと道徳—実行力を育てる— 金子書房 Pp.183-254.
- 中本浩揮・森司朗・屋良朝栄 (2007). 高校生における教師に対する信頼感と学校適応感の関係 鹿屋体育大学学術研究紀要, 35, 1-12.
- 岡田有司 (2004). 学校適応研究における諸問題—理論と研究方法の側面から— 中央大学大学院研究年報(文学研究科篇), 34, 213-229.
- 大久保智生 (2004). 新入生における大学環境への主観的適応に関する PAC(個人別態度構造)分析 パーソナリティ研究, 13, 44-57.
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大久保智生・青柳肇 (2002). 青年用適応感尺度作成の試み—居場所の視点から— 日本教育心理学会総会発表論文集, 44, 320.
- 大久保智生・加藤弘通 (2005). 青年期における個人—

- 環境の適合の良さ仮説の検証—学校環境における心理的欲求と適応感との関連— 教育心理学研究, **53**, 368-380.
- 大久保智生・長沼君主・青柳肇 (2003). 学校環境における心理的欲求の充足と適応感との関連 ヒューマンサイエンスリサーチ, **12**, 21-28.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 (2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, **55**, 135-151.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, **33**, 177-194.
- 坂田一・一谷彊 (1965). 青年期の欲求と行動 坂田一・林保・岡本夏木・今井孝太郎・一谷彊(編) 青年の心理と適応 福村出版 Pp.122-157.
- 返田健 (1996). 現代青年の心理と発達課題をめぐる問題 青少年問題, **43**, 4-11.
- 佐々木正宏 (1992). 適応の基礎 大貫敬一・佐々木正宏(編) 心の健康と適応 Pp.123-144.
- 反町あゆみ (1994). 帰国高校生の「適応感」に関する研究—その規定要因と時系列変化について— カウンセリング研究, **27**, 1-10.
- 谷井淳一・上地安昭 (1994). 高校生の学校適応感と彼らの親の自己評定に基づく親役割行動の関係 教育心理学研究, **42**, 185-192.
- 戸川行男 (1975). 適応と欲求 金子書房
- 吉田美穂 (1992). 社会的適応状況と内的適応感のズレに関する一考察 広島大学教育学部紀要(第一部), **40**, 191-196.